

新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」を 促す諸条件の原理的研究

～デューイの「反省的思考」における「暗示」と
「知的把握」の位相に着目して～

A Philosophical Study of Conditions for Facilitating “Self-directed, Interactive,
and Deep Learning” in New Curriculum Guidelines :

Focusing on the Phase of “Suggestion” and “Intellectualization” in “Reflective Thought” by Dewey

松岡 侑介[※]

Yusuke Matsuoka[※]

Abstract

It is required in new curriculum guidelines (kindergarten, elementary, junior high, and senior high) to make students' learning “self-directed, interactive, and deep.” In this article, the conditions for producing this kind of learning were considered in terms of formation of learning tasks. We approached this matter by analyzing the theory of “reflective thought” by John Dewey, especially the first phase “suggestion” and the second phase “intellectualization” in the theory. In conclusion, as those conditions, we defined “actively performance” and “difficulty” in the ‘process’ of formation of learning tasks. We are apt to believe that learning tasks exist self-evidently before students behave, learn, and think. They have, however, been being formed gradually, in parallel with students' actively performance, confronting and dealing with difficulties. We clarified that, exactly in *process* of formation of learning tasks, “self-directed, interactive, and deep learning” would occur.

Keyword : new curriculum guidelines ; self-directed, interactive, and deep learning ; John Dewey ; reflective thought ; learning task

はじめに

1) 新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」

文部科学省により改訂作業が進められてきた学習指導要領（幼・小・中・高）は、学校種別に2016年度までに改訂がなされ、新しい要領の正式な発行に至っている。そして2018（本）年度より、校種に応じて、各学校現場において移行措置ないし全面実施が始まっている。つまり現在は、旧要領から新要領への過渡期にあたるといえる。

このような過渡期にある今、本稿は、新要領が求める児童・生徒の「主体的・対話的で深い学び」をいかに喚起するか、そのために確保されるべき諸条件について学習課題という観点から原理的な考察を試みるものである。

※日本経済大学経営学部経営学科

この本稿の目的にかかわり、まず新・旧要領の両者の異同について簡単に触れておく。新要領においても、旧要領同様、領域・教科科目・分野毎に「目標」「内容」「内容の取扱い」の三本立てで順に記述がなされている（文部科学省 HP）。このように大まかな記述の形式・構成については、両者の間に大きな違いはみられない。

ところが、さらにその内容面における比較を行ってみると、旧要領から新要領へと全面的な改訂がなされていることがわかる。それは一言で述べれば、新要領では、旧要領にはなかった新たな編成の観点として、「三つの柱」が明示され新たに導入されているということである。それは「ア 何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、「イ 理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、「ウ どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」である（文部科学省 HP、例えば中学校学習指導要領解説社会科編（2017年6月）では p.3）。すなわち、児童・生徒が、社会および個人の発展にとって有用な「知識・技能」の習得を確かにし（「ア」）、それを元に対話を通じた主体的な協働により問題・課題の解決に向けて思考・判断・表現し合い（「イ」）、社会的に価値がある事柄について追求し続けていく学びの姿勢・態度や望ましい人間性を形成していく（「ウ」）、という観点である。そして、この「三つの柱」に基づき、新要領では、全ての領域・教科科目・分野の「目標」および「内容」の記述の中身に、大幅な再編がなされている。

そして、そこに記述されている「目標」の達成や「内容」の充足をめざし、「学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる」のである（文部科学省 HP、例えば上掲資料では pp.3-4）。

2) 本稿の研究課題

しかしながら前節の冒頭で述べた通り本稿では、もう一歩進んで問いたい。それでは、「主体的・対話的で深い学び」といえるレベルにまで子どもの学習活動の質を高めてゆくためにはどうすればよいのか。これは、新要領の完全実施と学校現場でのその本格的な展開に向けて、今後様々な角度から検討されるべき問いであると考えられる。この点について、特定の教科科目の授業実践そのものにかかわる研究はいくつか提示され始めている（安井、2017；三戸、2018）。しかし、そもそも「主体的・対話的で深い学び」がどのような要素から成り、どのような諸条件によって生起するのか、といった原理的なレベルでの考察を試みている研究は管見の限り未だなされていない。

本稿では、上記のような問いに、学習における「課題」ないしは「問題」という視点から対峙してみたい。新要領においては、「現代的な諸課題」「地球規模の諸課題」「地域課題」など様々なかたちで、「課題」という言葉が好んで用いられている。新要領が求める「主体的・対話的で深い学び」を促すために、子どもたちが取り組む学習課題をいかに捉えるかということは、すべての領域、教科科目、分野に共通する重要かつ原理的な問題であると考えられる。

なお、本稿の参照点であり、直接の考察対象となるのは、アメリカの教育哲学者ジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) の『思考の方法』(“How We Think” 1933年改訂増補版) である。同書は、デューイが「反省的思考」「探究」といった概念を中心に、人間の考えるという営みに関する一連のまとまった諸論考を提示した代表的な著作であり、先に引いた新要領の「三つの柱」のうち、とりわけ「イ」に直結するような様々な議論を含んでいる。

さらに言えば、既に日本の教育(学)界に定着して久しい「問題解決学習」という学習理論について、その原理的なバックボーンにデューイの存在があることも周知のことである。教育学の実践的な諸分野においても「問題解決学習」のタームのもとに広く『思考の方法』は読まれてきた。また、まさに「問題解決学習」を基礎として行われるべきものとされてきた「総合的な学習の時間」は、高等学校の新要領に関しては、「総合的な探究の時間」と改められ、予測・推論等の様々な知的な追求を行う能力の涵養がいっそう求められるようになってきていると言える。「主体的・対話的で深い学び」に関わり「学習課題」に焦点を当てる本稿にとって、同書を再検討することには一定の意義があると考えられる。

以上より、改めて本稿の研究課題を明示する。すなわち、『思考の方法』におけるデューイの諸論考に立脚しつつ、学習課題という観点から、新要領における「主体的・対話的で深い学び」を促すための諸条件を究明することである。

結論を先取りすれば、学習課題は、子どもたち自身の学習経験の文脈において徐々に形成・構築されていくものとして捉えられるべきである。ともすれば学習課題は、子どもの学習や思考に先立って自明的に存在するものと考えられる傾向にある。しかしそれは、子どもの「能動的な行為」が「困難」に遭遇する中で暫時的に形成されてゆく。まさにその学習課題の形成過程にこそ、「主体的・対話的で深い学び」も存すると言える。以下、デューイの反省的思考の第一位相「暗示」と第二位相「知的把握」の検討を通じて、そのことを明らかにしていく。

1. 反省的思考の5位相と124番街の事例

デューイは、人間の「反省的思考」、すなわち人間の問題解決に向けての知的営為にみられる5つの位相(phases)に関して体系的に論じている(Dewey, 1933, pp.200-206)。

- 第1位相 (first phase) 「暗示 (suggestion)」
- 第2位相 (second phase) 「知的把握 (intellectualization)」
- 第3位相 (third phase) 「指導的観念 (guiding idea)／仮説 (hypothesis)」
- 第4位相 (forth phase) 「推理 (reasoning)」
- 第5位相 (fifth phase) 「行動による仮説のテスト (testing the hypothesis by action)」

これらは、デューイの問題解決の原理として教育学研究およびデューイ研究の分野で幾度となくとりあげられてきた。しかし、これら5位相において、当の問題の解決に直接かつ本格的に取り組むことになるのは第3位相「指導的観念／仮説」・第4位相「推理」・第5位相「行動による仮説のテスト」であり、5つの位相全体に渡って行われるのではない。それは何故か。それはデューイが、人間

の反省的な思考の営みにおいて、何か明確な私たちではっきりと定式化された「問題」なるものがはじめから在るとは考えないからである。そこで本稿でとりわけ焦点を当てたいのが、第1位相「暗示」、第2位相「知的把握」である。この第1・2位相は、残りの3つの位相に対し、いわばはじめは不明確で曖昧な「問題」、それ自体を徐々に明確に把握していく、という思考の水準である⁽¹⁾。

次節より、第1位相「暗示」、第2位相「知的把握」について検討していくが、その前に、デューイが提示した反省的思考の具体的事例を引いておく。

ある日、16番街の中心部にいた私は、ふと時計に目をやった。針は12時20分を指していた。このことは、1時に124番街で人と会う約束がある、ということを私に思い起こさせた (suggested)。ここから路面電車で行くと1時間はかかる、したがって、もしその路面電車でもって目的地へと同じ道に戻っていくのならば20分は遅れるであろう、と私は推理した (reasoned)。地下鉄の急行電車なら20分は節約できるだろう。しかし、駅は近くにあるのだろうか？もしなければ、それを探すのに20分浪費してしまうかもしれない。それから、高架線はどうだろうか？と私は考えた。2街区以内にその線があることはわかっていた。しかし駅はどこだろうか？もし今いるところから何街区か上り下りしなければならないとすれば、時間の節約どころか無駄になってしまうに違いない。私は、高架線よりも早い地下鉄の急行に心を戻した。そしてさらに、それが私がたどり着きたいと思う124番街の約束の場所に高架線よりも近くまで行くので、最終的には時間の節約になるであろうことも思い出した。私は、地下鉄に決め、1時までには間に合うことができた。

(Dewey, 1933, 187-8)

この事例を、本稿では「124番街の事例」と呼ぶ。これは、上記の反省的思考の5位相を非常に端的な、しかし生き活きとしたかたちで具現化している。したがって次項からの検討においても、度々参照しながら、論述を進めて行きたい。

2. 第1位相「暗示」

デューイはまず、第1位相「暗示」について論ずる冒頭で、人間にとって「最も『自然な』こと」(The most “natural” thing)として、「明白に行為すること」(act overtly)について言及する。我々は日々、料理でもスポーツでも勉強でも、何かに取り組みそれが順調に滞りなく進行している場合には、考えるというよりも、単に行為をしている。これはいわば、思考し考えること以前の我々人間の生の在り方であり、日常的にも自然な実存的感觉であると言えよう。

しかし当然のことながら、我々の行為がいつまでも永続して順調で在り続けることは、殆どといっていいほど、ない。どのような行為や活動もたとえ少しずつでも新たなステップへと進んでいくなかで、何かに躓くのが常である。料理であれば新しい味付けにチャレンジするもどうも美味しくならな

(1) なお、この反省的思考の5位相には必ずしも順序性があるわけではない (Dewey, 1933, p.206) ことを付記しておく。

かったり、スポーツであれば新しい技に挑戦するも上手く決まらなかったり、勉強であれば上手く解けない新たな設問に突き当たったりする。これをデューイは、少々大袈裟な言葉で「攪乱・混乱状況」(disturbed and perplexed situation) (Dewey, 1933, p.200) と表現する。このような状況に際し、我々は一端手元の行為をとりやめて立ち止まり、考えるという営みを開始することになる。

そしてデューイによれば、思考という営みを始動した我々が先ずもって至る位相、それが「暗示」である。

それ[攪乱・混乱状況]にも拘わらず、行為を続けんとする傾向は持続する。その傾向は転換されて、あるアイデアないし暗示(an idea or a suggestion)のかたちをとる。我々は、「窮地」に陥ったときに、何をすべきか、ということに関するアイデアを持つことになるが、それは直接的な行為の代わりとなるものである。そのアイデアというのは、[実際の]行為の道程に関して、その身代わりとなるものであり、予期となるものである。いわば、ある種の劇的な予行演習である。(Dewey, 1933, p.200、[]内は筆者)

これが、デューイの反省的思考の第1位相「暗示」である。今まで順調に行ってきた行為が、何らかの不都合・障害に遭うことによって妨げられる。このような困難な場合にあって、初めて我々は「どうしようか」「何をしようか」という考え、「そうだ、こうやってみよう」「いや、ああやってみよう」といった、これから実際に行いうる行為の候補を意識のなかで思い描くことになる。このように浮かびくる個々の様々なアイデアが、デューイの言う「暗示」である。

さらにここで留意すべきは、暗示(される行為)は一つとは限らない、ということである。

たった一つの暗示しか起こらないのであれば、我々は直ちにそれを採用するに違いない。しかし、暗示が二つ、あるいはそれ以上起こり、それらが互いに競合する場合には、行為の保留状態は継続し、さらなる探究を生み出す。(Dewey, 1933, p.200)

もし暗示が一つであれば、それ以上考える必要はなく、直ぐにその一つの行為に着手するだろう。しかし、もし複数の暗示がそこに起こり互いに競合するとなれば、そのうちのどれも選択することができず立ち止まることになる。かくして、どれが最も適切かを選択するためのさらなる探究を行わなければならないのである。逆に言えば、我々が思考を拡張し探究を深めていく必然性は複数の暗示の複雑な競合関係の存在にある、といえる。

ここまでの「暗示」およびその複数性の議論を、前述した「124番街の事例」に突き合わせて考えてみる。行為者は、当初16番街において何かを行っていた。例えばショッピングをしていたとしよう。しかしふと時計を見て124番街で友人と約束があったことを思い出すことになる。「約束を守る」という行為が「暗示」されたその状況において、16番街でのショッピングを単純に続けることはできなくなり、その行為は妨げられる。ここにおいて行為者は、どうしていいかわからず立ち止まり「さて、どうしようか」と考える。つまり思考をすることになるのである。

そしてこの124番街の事例においては、思考は、約束を守るための手段において暫時的な深まりを見せる。すなわち、124番街への交通手段、具体的には路面電車に乗る、地下鉄に乗る、高架線に乗るなど複数の行為の選択肢が「暗示」されていることが見てとれる。またそれらに加え、仮に当初の行為が16番街でのショッピングであれば、「16番街で欲しいものを買える店がどこにあるか」、「今いる場所からその店がどの程度離れているか」、さらには、「124番街での約束の時間に間に合うよう16番街でのショッピングを終わらせるには」…、といったような事柄も色々考えねばならなくなる。「駅までの途中であるの店に寄ってはどうか」「いや、少し遠回りであるが別のあの店に寄ってはどうか」といったような、様々な暗示が次から次へと得られることにもなるであろう。

3. 第2位相「知的把握」

上記のように、複数の様々な暗示を素材にしつつ、我々は自身の思考を深めていくことになる。その深まりの中で、我々の思考はまた別のレベルへと至りうる。それがデューイの反省的思考の第2位相「知的把握」である。まずは彼の言葉を引こう。

暗示が妨げられるということは、我々に眼前の諸条件を再検証することを促す。我々の不安、そして活動が妨げられたショックは、諸々の条件や対象の観察に基づいて、いくらか明言される（stated）ようになっていく。我々の思い煩いは、溝が単に存在しているという点にあるのではなく、[より精確に特定の述べれば] その溝の幅や、その堤防の滑りやすさにあるのである。困難は、その場所が定位され、明確化されていく。つまりは、行為の途上に現れた単なる困り事ではなく、知的なものに、すなわち真の問題になっていく。ある離れた場所でのすぐの約束を思い出し、突如立ち止まり困惑してしまった人は、同時に、とにかくその場所に到着するという暗示を得る。しかしながら、その暗示が効力を持つためには、交通手段を見つけ出さねばならない。そしてそれらを見つけ出すためには、自分が今いる場所、その場所が駅ないし停留所からどれほど離れているか、現在の時間、彼の個々の処理の間の時間的間隔を知らなければならない。かくして、[単に] 混乱であったものは、より精密に位置づけられる。ちょうどこれだけの片づけなければならない事柄があり、それにはこれだけの時間がかかる、といった具合に。（Dewey, 1933, p.201、傍点および[]内は筆者）

我々は「まず課題や問題があって、それから次にそれについて考える」といった具合に、ものごとの順序を抽象的にイメージしがちである。しかしここでデューイが述べているように、具体的・実践的な事例で考えてみれば、決してそうではないことに気づく。解くべき問題や取り組むべき課題というものはしばしば、最初は、単に漠然とした不明瞭なもの、もやもやとした感情的なものであったりする。ここで触れられている「溝」の事例であれ、「約束を守る」という事例であれ、その他考えられる多くの日常的事例を分析してみると、課題や問題というものは、思考の暫時的な深まりなかで、その深まりと共に明確化されていき、その具体的な在り様が徐々に把握されていくことがわかる。多

様な暗示の間で、思考を深め、試案をめぐらすなかで、解くべき問題が具体的に何処にあり、取り組むべき課題が具体的に何であるかが、だんだんと暫時的に明らかになり特定されていくのである。

「124番街の事例」では、「約束を守らなければ」という当初の漠然とした暗示から、思考を上げ深めていき、複数の交通手段を比較考量するなかで、「12時〇〇分に△△駅発の地下鉄の急行電車に乗るのが適切だろう」、「そのために今いる場所から△△駅までに××分で行かなければならない。ということとは、走らなければ間に合わない。」などといった具合に、徐々に問題や課題が具体化され絞り込まれていく。また前節同様、行為者が16番街でのショッピングの最中であつたことをここに加えて仮定した場合、詳述は避けるが、さらに思考の領野は拡張・深化し複雑化していくであろう。

本節では、先ずデューイの反省的思考の5つの位相に触れた後に、第1位相「暗示」、第2位相「知的把握」について検討してきた。端的には、複数の「暗示」の間にあって、判然としない課題を暫時的に「知的に把握」していく、という思考の流れとしてまとめることができる。そのなかで、課題の存在というものが、思考の前提ではなく、思考の中で明らかになり形成されていくものであることを明らかにしてきた。

これを踏まえ、次節では、学習課題を徐々に形成していく思考の途上に見られる、二つの要素「主体的で能動的な行為」「困難」に焦点をあてて浮き彫りにし、その意義を考察する。そしてその要素が、新要領が求める「主体的・対話的で深い学び」の実現に対してもつ意義を論じる。

4. 「主体的・対話的で深い学び」の実現を促す2つの要素

1) 能動的な行為

デューイによれば思考の始まりは「明白に行為すること」(act overtly)が妨げられることを契機としていた。そこから「暗示」が起り、同時に思考の営み、考える営みが始まる。逆に言えば、思考の営みが「主体的な」ものとなるためには、妨げられる行為そのものが、学習者が能動的に行っている(た)ものでなければならない。この行為の能動性は、デューイの論においても、言うまでもなく前提とされていると捉えられる。行為主体の能動性に基づかない行為、例えば、義務として賦課され強制的にやらされている行為は、それを行い継続する積極的な動機そのものが脆弱である。そのような行為が妨害されたとして、学習者が、前節の2)で引いたデューイの言葉にある「行為を続けんとする傾向」を根気強く持ち続けるとは考えにくい。そのような場合、「続けたいのだけど、いかんともしがたい」というようなジレンマ、デューイが「攪乱・混乱状況」「窮地」と呼ぶような状況に陥るよりもむしろ「単純にやめてしまおう」という選択を容易にとりうるだろう。

「124番街の事例」で考えてみる。ここでは、知人との「約束」それ自体が、自らの意思で結んだものであり、行為者自身にとって大切なことであること、その約束を果たすために所定の時間に所定の場所に「たどりつきたいと思う(wish to reach)」個人的な望みが有意に確かにあること、が重要である。そうである場合にこそ、主体的な思考の生起および継続・深化が十分に担保されると考えられる。「どのような交通手段がよいか」「他にもっといい経路はないのかどうか」などといった具合に複数の「暗示」について、つまり行為の選択肢について思考が深まり拡張していくのである。それだけ

思考は内容面において多様な事柄を包含し豊富なものとなる。それだけ交通機関の情報や知識に関する学びも深いものとなる。また、自分が知らない有益な情報をもつ可能性のある他者（16番街の地元の人、駅員など）がいれば、対話によってその人々から学ぼうという態度も持つであろう。反対に受動的・強制的に結ばされた「約束」であるならば、そもそも「守らない（＝破ってしまえばいい）」というただ一つの暗示しかもたらさない可能性もある。であれば、そこには、本来起こり得た、選択や比較を通じた思考の深化・拡張の余地も当然なくなってしまう。複数の暗示が起こることによって始めて、それらを比較し、各々の利点、欠点、費やすコストなどの調査研究を行い、他者との情報交換による学び合いを深めていくことが可能となるからである。

このように、「主體的・対話的で深い学び」を促す要素として、複数の暗示をもたらし思考を拡張・深化していくことが必要となるが、さらにそのための根本的な前提条件は、妨げられる行為が強制的でないし受動的ではなく「能動的な行為」であることである。

2) 困 難

そしてこの行為の能動性と同時に、その行為の妨害因である「攪乱・混乱状況」「窮地」という要素にもまたここで改めて着目する。

ところでデューイ自身の言葉に基づき「攪乱・混乱状況」「窮地」と言うと、それらの語感から（原語：英語／訳語：日本語の別に拘わらず）、何か重大な不都合による非常事態のようなものを想起させる。しかし前述した124番街の事例自体、街なかでふと約束を思い出すという日常的なありふれた事例であった。このような軽微で些末であさえあるような事例も、いわゆる「攪乱・混乱状況」「窮地」という語によって想起される深刻な事態と、原理の上では同じである。つまり、現行の行動に何らかの不都合が生じ、妨げられると同時にそのような状況で次に何をすべきか、ということに関する「暗示」が起こるという点では同じなのである。そこには、その不都合が、小さいか、大きいのか、という相対的な程度の差があるだけである。そこで、あえてより一般的な語法で、単に「困難」と表現することにしたい⁽²⁾。

実にこの「困難」があることは、行為が能動的であることと表裏一体であり、したがって前項の考察といわばパラレルである。というのも、もし他ならない当該行為が能動的でないならば、その行為が妨害された状況を、行為主体はそもそも「困難」として感知、認識しないだろうからである。もしそうであれば行為主体は、その状況を打開し乗り越えようとする動機をそもそも持たない。そのような状況は思考を働かせ深めていく機会とはならないのである。

ともあれ、この行為主体にとって「困難」となりうるような何らかの事象が、思考の生起および深化・拡張には必要となる。これが「主體的・対話的で深い学び」を促すもう一つの要素ないし条件である。「124番街の事例」における「困難」は、行為主体が時計を見ることによってふと思い出した友人・知人との「約束」そのものである。奇妙な表現ではあるが、この思い出された約束は、それ自体、16番街におけるショッピングの行為を妨げその障害となるものだからである。そして同時に、これは

(2) デューイもまた「困難」(difficulty)という言葉を好み、中期著作（例えば『教育における興味と努力』（1913）等）から、本稿の検討対象である『思考の方法』を始めとする後期著作にかけて頻繁に用いている。

買い物を続ける是非に関して再考を促す機会となる。このような「困難」がなければ、交通機関等について知り考える必要も、そのために他者と対話をする必要もなかったのであり、すなわち、思考や学びを深めていくことはなかったのである。

上記1) 2)をまとめれば、「主体的・対話的で深い学び」を促すためには、「能動的な行為」、そしてそれが「困難」に遭遇する、という二つの要素・契機が必要となる。学校教育においてもこの二つの要素・契機を様々な教室での指導実践の中で活かし、子どもの学習の文脈に組み込むことが必要となるであろう。それにより、思考はより多くの暗示に彩られ、主体的に深められ、必要に応じた他者との対話や学び合いを促していくものと考えられる。

おわりに

上記、デューイの「反省的思考」の理論を参照しながら「主体的・対話的で深い学び」を促す要素について検討を加えてきた。最後にそれらの要素が、学習課題が形成されてしまった後ではなく、まさにその形成の過程・途上にて起こることに改めて触れ、本稿を結びたい。

新学習指導要領には、既に述べた通り、子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」のための、多様な学習課題が設定されている。しかし留意すべきは、それら学習指導要領に記述された様々な諸課題それら自体は、カリキュラム論の用語（松尾、2018、p.22）では、あくまでも「制度化されたカリキュラム」である。それらは未だ、「実践されたカリキュラム」でもなければ、また「経験されたカリキュラム」でもない。つまり、制度として設定された様々な学習課題は、予め存在するものとして子どもたちに外から提示されるのではなく、子どもたちが自身の学習の進展においてそれらの生起を経験し発見する必要がある。すなわち、実際に子どもの能動的な行為が何らかの困難に直面し、暫時的に学習課題を形成していき、その途上で「主体的・対話的で深い学び」を経験するという実践的な文脈のなかで具現化される必要があるのである。そして、そのような学習の機会や環境を、教師は設定し整える必要があるだろう。もちろん、新要領における諸課題は、どれも現代において重要なものばかりである。しかしながらそれらが重要であるだけに、自明的にその存在を前提として教育実践において取扱われてしまうおそれがあると考えられる。デューイの時代にも同種のおそれは存在しており、彼はそのことに関して強い懸念を示し、警鐘をならしている。

既に述べたことではあるが、思考するということに関する限り、既成の問題（problem）から始めること、つまり、でっち上げられ（out of whole cloth）、虚無（vacuum）から立ち上がってきた問題から始めることは、不自然なことである。実に、このような「問題」は、単に命じられた課題（simply an assigned task）に過ぎない。（Dewey, 1933, p.201）

このように、学習者である子どもに先立ち、ある問題や課題を既にあるもの、解決すべきものとして自明的に設定してしまうことを、デューイは「不自然なこと」として強く批判している。そしてこの趣旨の裏返しとしてのデューイ言明を、最後に引いておきたい。

先ずもって、所定の「不確定な」状況 (situation) や問題 (problem) があるのではない。ましてや「不確定な」状況がなくて問題など存在しない。…広く言われている格言が示す通り、上手く提出された問い (question) があるならば、それはもう半分は解かれたようなものなのである。実に、我々は、問題を解決へと導く方途を見つけ出していくことと同時に進行的に、我々は「[当の] 問題 [そのもの] が正確になんであるかを知り行くのである。問題とその解決法 (solution) とは、全く同時に立ち現れてくるものなのである。それまでの間、我々の問題の把握は、多かれ少なかれ、曖昧であり試験的なものである (Dewey, 1933, p.201、[] 内は筆者)。

デューイの反省的思考の理論は、「問題解決学習」の原理的なバックボーンとして一般には理解されている。しかし、問題の「解決」について直接論じるのは、実にその反省的思考の理論の半分ではない。「探究 (Inquiry)」概念を主題とした彼の他の著作においても「うまく表現された問題というのは、半分、解決されている」(a problem well put is half-solved) (Dewey, 1938, p.112) と述べているように、反省的思考の意義のもう半分は、問題ないしは課題の明確化・設定のプロセスにある。すなわち、本稿で検討した、思考の第1位相「暗示」と第2位相「知的把握」に集約される思考の位相・機能である。

「主体的・対話的で深い学び」が生起するのは、学習課題が形成され明確化された後ではない。それは、それ以前の学習課題形成の過程から、あるいはその過程において先ずもって生起するのである。教師は、このことに改めて自覚的になるべきではないだろうか。子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」の過程、自身による学習課題が形成されてゆく過程とは、我々成人にとっては、時に迂遠とも思われることがあろう。しかしながら、そのプロセスの進行を、我慢強く待ち、見守り、根気強く援助していく教育者の態度が必要ではないだろうか。

そしてまた、そのための時間的、物理的なゆとりが、学校現場や教師に十分に与えられるべきではないだろうか。教育現場の「多忙化」が問題視される昨今、そのことを最後に付言し本稿を結びたい。

参考文献

- 安井茂喜 (2017). 「主体的・対話的で深い学びのある英語教育の指導－協働的活動を取り入れた実践から－」, プール学院短期大学紀要, 58, 23-33 頁.
- 松尾知明 (2018). 『新版教育課程・方法論：コンピテンシーを育てる学びのデザイン』学文社.
- 三戸尚史 (2018). 「社会科・公民科指導におけるディベート学習の実践：主体的・対話的で深い学びという視点から」, 名古屋市立大学社会福祉学科研究紀要, 7, 31-48 頁.
- 文部科学省 HP「新学習指導要領 (本文、解説、資料等)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm
- Dewey, John (1913). Interest and Effort in Education. *The Middle Works* (7), Southern Illinois University Press, pp.151-197.
- Dewey, John (1933). How We Think, revised Ver., *The Latter Works* (8), Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938). Logic The Theory of Inquiry, *The Latter Works* (12), Southern Illinois University Press.